



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Stymulacja aktywności poznawczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Author: Maria Grzybowa

Citation style: Grzybowa Maria. (1996). Stymulacja aktywności poznawczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. "Chowanna" (1996, t. 1/2, s. 52-57).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1996	R. XXXVIII (XLIX)	T. 1—2 (6—7)	s. 52—57
------------	--	---------------	----------------------	-----------------	----------



Maria GRZYBOWA

Stymulacja aktywności poznawczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Nauczanie rozwijające czynnikiem wzbudzania aktywności poznawczej uczniów

Nauczanie rozwijające opiera się na dotychczas zgromadzonym przez uczniów doświadczeniu, aktualizacji tegoż i ciągłej jego rekonstrukcji. Występuje także pod wpływem działalności edukacyjnej i daje możliwości rozwoju ucznia jako jednostki (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Rolę uprzedniego doświadczenia ucznia w procesie uczenia się szkolnego podkreślają także W. Okoń (1987) oraz Z. Włodarski (1985). Badania nad możliwościami i sposobami stymulowania procesów rozwojowych w toku nauczania i wychowania, jak stwierdza M. Przetacznik-Gierowska (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994), wskazują na wiele dróg osiągania zmian progresywnych obejmujących całokształt czynności psychicznych zarówno w skali makrorozwoju, jak i w skali mikrorozwoju jednostki w zakresie poszczególnych czynności danego etapu rozwoju. Towarzyszą im, zdaniem cytowanej autorki, badania nad doskonaleniem procesu dydaktycznego w różnych krajach nastawionych na stymulowanie procesów poznawczych, poszukiwanie nowych treści, metod, form i środków kształcenia. „Można sądzić — stwierdza M. Przetacznik-Gierowska — że oddziaływania wychowawcze w szerokim tego słowa znaczeniu stanowią istotny wyznacznik rozwoju człowieka warunkujący progresywne zmiany w jego zachowaniu i osobowości [...]” (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 32).

Dydaktyka współczesna traktuje nauczanie jako działalność intencjonalną nastawioną na spowodowanie uczenia się jako czynności podmiotowej samych uczniów (Okoń, 1987). Istotą tej działalności jest wywoływanie i utrwalanie zmian w wiedzy uczniów, w ich wartościowaniu, postawach, dyspozycjach, postępowaniu, działalności praktycznej oraz całej osobowości (Kruszewski, 1991; Okoń, 1987).

W trakcie tego procesu powstają nowe formy zachowania się i działania, a także mogą ulegać zmianom formy wcześniej nabyte. W. Okoń (1987, s. 59) tak pisze o procesie uczenia się: „[...] tej formie działalności człowiek zawdzięcza swoje człowieczeństwo [...]”, a dalej stwierdza „[...] uczenie się jest bowiem źródłem zachodzących w nim zmian którym zawdzięcza swój rozwój, przygotowanie do życia i wrastanie w kulturę”. Jednakże łańcuch przyczynowo-skutkowy — typu: działalność edukacyjna a zmiana rozwojowa — nie jest zależnością prostą. Składa się na nią wiele ogniw (Okoń, 1987; M. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994).

Istotne są tu nie tyle zachowania reaktywne, ile bardziej znaczące, spon-taniczne działania realizowane przez uczniów. Rolę uczącego się w procesach edukacyjnych podkreślają psychologowie i dydaktycy, stwierdzając, że skuteczność działania edukacyjnego jest uzależniona od własnej aktywności jednostki — ucznia — jako podmiotu tej edukacji (m.in. Gallóway, 1988; Jankowska, 1992; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994; Fleming, 1974; Kupisiewicz, 1994; Kruszewski, 1991; Lech, 1974; Okoń, 1987).

Istotne dla człowieka i jego istnienia we współczesnym świecie jest nabywanie doświadczenia, korzystanie z niego, porozumiewanie się z innymi, stawianie pytań sobie i światu, głównie zaś realizowanie siebie jako podmiotu. Warto więc rozpatrywać edukację jako pomoc w rozwoju człowieka rozumianą „ku podnoszeniu”, akcentując wzmacnianie aktywności ucznia, ukierunkowanie na jego potrzeby, rozumienie i wzięcie pod uwagę w kształceniu jego możliwości.

Ujmując rozwój jako ciąg przekształceń, rekonstrukcji doświadczenia indywidualnego, wiedzę człowieka sytuować trzeba jako środek do organizacji siebie i świata. Stąd też, jak pisze M. Jakowicka (1994), istnieje konieczność przewartościowania dotychczasowej edukacji zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Należy zatem nastawić edukację na wyzwalamie aktywności dziecka, rozbudzanie jego „sił duchowych”, stwarzanie warunków do poszukiwań, dyskusji, dialogu, partnerstwa, do spotkania (Jakowicka, 1994).

W raportach edukacyjnych, zarówno w raporcie E. Faure'a *Uczyć się, aby być* (1975), jak i w *Raporcie Klubu Rzymskiego* (1982), eksponuje się uczenie się aktywne, angażujące całego człowieka. Podobne stanowisko reprezentują twórcy ostatniego raportu polskiego *Edukacja narodowym priory-*

tetem (1989). Edukacja przystosowawcza już dziś nie wystarcza. Samo gromadzenie wiedzy bez jej funkcjonowania w osobowości człowieka, bez jej wykorzystywania na co dzień „w życiu” staje się dla jednostki bezużyteczne, a nawet może powodować jej alienację. Istnieje potrzeba stałej aktualizacji wiedzy i stosowania jej przez jednostkę w formie ustosunkowania się do świata i ludzi, podejmowania różnorodnych zadań i działań, także samo-realizacyjnych. Stąd też oczekiwania pod adresem edukacji, aby umożliwiać i organizować aktywną, samodzielną oraz twórczą pracę dziecka, a także rozwijać w szkołach uczenie się innowacyjne, którego głównymi cechami są antycypacja i współuczestnictwo. Symptomatyczne dla tej oświatowej tendencji edukacyjnej jest bardziej „być” niż „mieć” (Kupisiewicz, 1994).

Autorzy aktualnej reformy oświatowej w Polsce również akcentują rozwój ucznia mający się dokonywać poprzez edukację. W założeniach *Koncepcji Programowej Kształcenia Ogólnego w Polskich Szkołach* (1994) zaznaczają, że zasadniczym celem kształcenia ma być wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju człowieka jako osoby funkcjonującej w wybranym przez siebie systemie wartości i w ramach różnych wspólnot.

Istnieją duże możliwości opanowania wiedzy przez uczniów poprzez poszukiwanie stwierdzeń w istniejących źródłach i samodzielne dochodzenie do nich (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Te dwa sposoby dochodzenia do wiedzy przez uczniów wzajemnie się uzupełniają w procesie szkolnego uczenia się. Jeden i drugi ma istotne znaczenie dla rozwoju samego ucznia, a także dla jego funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości społecznej XX wieku.

Przyswajanie wiedzy a aktywizowanie poznawcze uczniów

W procesie przyswajania wiedzy gotowej przez ucznia jest także potrzebne pobudzanie go do aktywności recepcyjnej nastawionej na jej rozumienie i zastosowanie. Wspomaganie ucznia w aktywnym przyswajaniu wiedzy stanowi istotne zadanie nauczyciela w kierowaniu uczeniem się uczniów. Pobudzanie aktywności poznawczej uczniów odbywa się poprzez organizowanie materiału nauczania. Psychologowie podkreślają szczególne znaczenie organizowania materiału w trakcie uczenia się w celu efektywnego opanowania wiadomości (m.in. Bruner, 1978; Włodarski, 1980). Z. Włodarski (1980, s. 190), pisze: „[...] Organizowanie aktywności na materiale dydaktycznym daje często lepsze efekty niż polecenie przyswojenia określonych

treści [...]”. Dalej stwierdza o uczeniu się małych dzieci: „[...] nie podawać treści a tak organizować aktywność dziecka by treści te występowały w jego działalności, co zapewnia najlepsze rezultaty.”

Wartość wiedzy ustrukturyzowanej potwierdzają dydaktycy (m.in. Karpiński, 1983; Nawroczyński, 1961; Okoń, 1987; Sawicki, 1981). Chodzi nie tyle o strukturyzację materiału określoną i przygotowaną w programach nauczania z danego przedmiotu. Ważne dla efektów edukacji jest, by uczący się mógł być aktywny, mógł dostrzegać związki między elementami materiału, dokonywać przekształceń na podstawie posiadanej wiedzy. Badania psychologiczne wykazują, że im wyższy stopień organizacji materiału występuje w trakcie uczenia się, tym szybciej następuje uczenie się go, tym lepsze jest zrozumienie i zapamiętanie wiadomości, a także mobilizacja aktywności i samodzielności uczniów podczas rozwiązywania problemów (Włodarski, 1980). Nauczyciel kieruje strukturalizacją przekazywanych treści, pobudzając ucznia do korzystania z dostępnych mu, różnorodnych źródeł informacji. Nadal aktualny pozostaje więc problem kierowania uczeniem się uczniów w dochodzeniu do struktur wiedzy w konkretnych przedmiotach nauczania lub wstępnych struktur, np. w procesie kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej.

Różnorodne zadania stawiane uczniom w trakcie uczenia się wymagają od nich odniesienia się do wiadomości im przekazywanych oraz — według K. Kruszeńskiego (1991) — wytworzenia nowych wiadomości. Na istotną rolę aktywności uczniów w przyswajaniu wiedzy zwracają uwagę m.in. J. Bruner (1978), W. Okoń (1987) i Z. Włodarski (1980). Z. Włodarski zaleca następujące zadania: znajdowanie odpowiedzi na pytania, sporządzanie planów tekstu. Za najbardziej pożądane działania angażujące aktywność myślową ucznia uważa dokonywanie porównań, analiz oraz syntez. Aktywność uczniów polega również na tym, że produkują wiadomości, których nie mają w swej dotychczasowej wiedzy, a których wymaga postawione zadanie — stwierdza K. Kruszeński (1991). Uczeń wykonując tego typu zadanie, wychodzi poza dostarczone informacje.

J. Bruner (1978, s. 663) stwierdza, że: „[...] wynik może przewidywać wyjście poza dostarczone informacje i zdobycie nie dostarczonych informacji [...]” i dalej mówi „[...] będzie to raczej odkrycie wiadomości dzięki przegrupowaniu danych pozwalające mu uzyskać dane nowe lub nowy w nie wgląd [...]”.

Niestereotypowość zadania pobudza ucznia do aktywnego poszukiwania informacji (Kruszeński, 1991). Aktywność poznawcza stymulowana niestereotypowym zadaniem wymaga od ucznia selekcji wiadomości, uświadczenia sobie brakujących wiadomości, ich poszukiwania, a także samodzielnego wytwarzania wiadomości — stwierdza K. Kruszeński (1991, s. 50). Istotna jest więc działalność nauczyciela nastawiona na planowanie oraz

organizowanie sytuacji dydaktycznych, których zadania obejmują poszukiwanie wiadomości przez uczniów, ich selekcjonowanie, porządkowanie i wykorzystywanie. Dydaktycy zalecają, by strukturyzację treści nauczania jednostki metodycznej opracowywanej pod kierunkiem i z pomocą nauczyciela rozpoczynać od ustalenia kierunkowych treści podstawowych tej jednostki metodycznej. Następnie należałoby określić związki funkcjonalne w tej treści. Kolejnym krokiem powinno być ustalenie treści pochodnych eksponowanych w łączności z treściami podstawowymi. Jest to układ związków przyczynowo-skutkowych.

Ważne dla nauczyciela kierującego uczeniem się wydaje się wyznaczenie istotnych elementów uporządkowanych logicznie, a odnoszących się do jednostki metodycznej. Nauczyciele kierując uczeniem się uczniów, stwarzają sytuacje aktywnego dochodzenia do wiedzy, doprowadzają uczniów do struktur wiedzy przyrodniczej, a równocześnie kształtują ich samodzielność poznawczą (Grzybowa, 1989).

Wnioski z badań dydaktycznych dotyczących nauczania — uczenia się strukturalnego przyrody żywej w edukacji wczesnoszkolnej obejmują przekonanie o możliwości dochodzenia uczniów klas I—III do struktur wiedzy przyrodniczej — propedeutycznych struktur — dzięki bezpośredniemu poznawaniu zjawisk, procesów, zależności w naturalnych środowiskach przyrodniczych, co znajduje potwierdzenie w programie środowiska społeczno-przyrodniczego. Uczniowie klas I—III są w stanie zrozumieć związki między warunkami życia roślin a ich wzrostem i rozwojem oraz potrzebę i celowość wykonywania różnych zabiegów związanych z ich uprawą, co uwzględnia program tego przedmiotu. Akcentuje się poznanie nie tylko faktów i zjawisk, ale także związków i zależności w konkretnych środowiskach przyrodniczych. Szczególnie działalność odkrywcza uczniów pod kierunkiem nauczyciela przyczynia się do opanowania przez nich wiedzy ustrukturyzowanej zgodnie ze strukturą poznawanej rzeczywistości. Uczniowie poznając zwierzęta lasów czy zbiorników wodnych (np. stawów), rozpoznają poszczególne gatunki roślin i zwierząt. Analizują przykładowo ich budowę i zależności pokarmowe, co pozwala im uświadomić sobie zależności występujące w przyrodzie. Uczniowie klas I—III nie opanowują wiedzy dotyczącej roślin i zwierząt w układzie systematycznym, niemniej jednak w trakcie analizy i omawiania poszczególnych gatunków przestrzega się ich hierarchii, by ułatwić porządkowanie i prawidłowe opanowanie pojęć. Istotne jest także akcentowanie związku z ochroną przyrody w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego.

Bibliografia

- Bruner J. S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Faure E., 1975: *Uczyć się, aby być*. Warszawa, PWN.
- Fleming E., 1974: *Unowocześnienie systemu nauczania*. Warszawa, WSiP.
- Galloway Ch., 1988: *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa, PWN.
- Grzybowa M., 1987: *Strategie wielostronnego kształcenia w poznawaniu przez dzieci przyrody żywej*. W: *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Grzybowa M., 1989: *Kierowanie uczeniem się uczniów a organizowanie sytuacji dydaktycznych związanych z kształtowaniem umiejętności poznawczych*. W: *Sytuacje dydaktyczne w klasach I—III*. Red. H. Moroz. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Grzybowa M., 1993: *Nauczanie — uczenie się strukturalne a poznawanie przez uczniów przyrody żywej w edukacji wczesnoszkolnej. Sygnalizacja prowadzonych badań*. W: *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*. Red. H. Moroz. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Jakowicka M., 1994: *Kształcenie dla rozwoju — zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Pałka. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Jankowska H., 1992: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Warszawa, WSiP.
- Karpiński W., 1983: *Struktury poznawcze uczniów a wyniki nauczania*. Warszawa, PWN.
- Koncepcja Programowa Kształcenia Ogólnego w Polskich Szkołach*, 1994. W: S. Sławiński: *Raport o reformie szkolnej 1991—1993*. Warszawa, WSiP.
- Kruszewski K., 1991: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz Cz., 1994: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa, Żak.
- Lech K., 1974: *Nauczanie wychowujące w praktyce szkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Nawroczyński B., 1961: *Zasady nauczania*. Warszawa, Ossolineum.
- Okoń W., 1976: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa, WSiP.
- Okoń W., 1987: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1994: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, PWN.
- Sawicki M., 1981: *Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa*. Wrocław, Ossolineum.
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Edukacja narodowym priorytetem*, 1989. Warszawa—Kraków, PWN.
- Raport Klubu Rzymskiego J. W. Botkin, Mahdi Elmandyra, Mircea Malitza. Uczenie się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*, 1982. Warszawa, PWN.
- Włodarski Z., 1980: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa, WSiP.
- Włodarski Z., 1985: *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Warszawa, WSiP.